



L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans.

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans.. Bulletin de psychologie, 1973, 304/XXVI (5-9), pp.340-349. halshs-01214934

HAL Id: halshs-01214934

<https://shs.hal.science/halshs-01214934>

Submitted on 13 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ART. EQ2. 1138. 4



bulletin de **psychologie**

GROUPE
D'ÉTUDES
DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITÉ
DE PARIS

304

XXVI

5-9



1972-1973

L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans

Philippe MALRIEU

Université de Toulouse - Le Mirail.

L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans

Philippe MALRIEU

Université de Toulouse - Le Mirail.

A 4 ans, l'enfant maîtrise de nombreuses locutions et formes temporelles verbales. Comment y est-il parvenu ?

On peut penser que ces acquisitions sont commandées par les transformations qui se sont effectuées dans la structure des signifiés (la « structure abstraite », au sens que J. Fourquet donne à cette expression. 1972) : l'enfant « apprend » l'attente, le souvenir, le projet... sous l'influence de ses apprentissages techniques et sociaux, et le langage de la temporalité peut apparaître, en un sens, comme l'expression des relations temporelles qui s'élaborent au cours de cette acculturation.

Encore faut-il préciser qu'ici comme dans les autres domaines le langage ne se borne pas à signifier des relations préconstituées, qu'il intervient dans leur construction. Si « l'expression » des relations temporelles se développe, c'est dans la mesure où elle aide l'enfant à résoudre des problèmes qu'il rencontre au cours de ses actions sur les choses et sur les personnes, en lui permettant d'objectiver et de maîtriser les relations de succession et de durée sous-jacentes à ces actions. C'est donc vers la définition de ces « problèmes temporels » rencontrés par l'enfant de 2 à 4 ans qu'il faudrait d'abord nous orienter.

Il ne suffit pas en effet, pour comprendre le développement du langage, d'étudier des mécanismes ou des processus, comme le conditionnement, l'imitation ou la créativité, au sens donné à ce terme par A. Chomsky (1957, 1959), J.J. Katz (1971). Ils interviennent assurément, mais comme des moyens, et ne peuvent rendre compte de la fonction spécifique du langage, fonction de communication et d'engagement qui est le fondement de la signification linguistique. Chez l'enfant, cet engagement linguistique (souligné pour l'adulte par P. Janet ou B. Parain, 1942) se traduit dans la transformation qu'il opère dans ses conduites ; grâce au langage, il confère à ses réactions sensori-motrices ou affectives une valeur sociale, mais il ne peut le faire

sans opérer un changement profond d'attitudes : il doit saisir les situations perçues ou vécues en se déplaçant de son point de vue vers celui de l'adulte. Ce déplacement l'oblige à surmonter le globalisme primitif de son activité de signification : il est amené à différencier les signifiés en fonction des distinctions qui lui sont signalées par l'adulte, et à différencier les signifiants, à les opposer en fonction des oppositions que sa relation à autrui lui fait découvrir dans le réel.

Une telle activité ne peut s'effectuer sans un remodelage de la situation dans le temps. De la succession subie des phénomènes sensori-moteurs l'enfant est amené, par son déplacement, à organiser la distribution temporelle de ses réactions selon les modèles que lui fournit autrui. De nouveaux termes temporels apparaissent, de nouvelles attitudes temporelles se forment.

Par attitude temporelle, on peut entendre la disposition du sujet à réagir à l'ordre de succession ou à la durée des phénomènes, à un terme futur ou passé, à l'intervalle entre deux événements, etc. Toute attitude temporelle demande un certain contrôle : il ne peut y avoir, par exemple, d'objectivation du passé ou du futur sans l'inhibition de l'attention aux stimulations offertes par le corps ou le milieu. L'enfant apprend ce contrôle dans la socialisation de ses comportements, chaque modèle qui lui est proposé — l'outil, le récit, le projet, etc. — contenant en lui une certaine maîtrise du temps, et l'incitant à l'assumer. Mais ce contrôle est difficile : l'enfant ne sait pas attendre, ne sait pas organiser ses images en souvenirs ou en projets ; ses échecs l'amènent à explorer les relations temporelles entre les événements, chaque fois que les progrès de ses conduites le placent devant un nouveau problème temporel.

Il y parviendra, dans une grande mesure, grâce au langage, en se rendant attentif aux explications qu'on lui donne sur l'enchaînement

des phénomènes, mais surtout en s'efforçant d'explicitier lui-même les relations temporelles, en parlant ses souvenirs, ses projets. Le langage de la temporalité se développe donc, non seulement comme l'expression des conquêtes effectuées dans l'organisation des réactions dans le temps, mais encore comme un instrument de celle-ci, en permettant à l'enfant d'intérioriser les modèles de temporalité que lui offre la culture de sa société, au cours des dialogues qui l'informent sur la signification de ses actes socialisés.

Si ces remarques étaient exactes, un « retard » dans le développement de l'expression linguistique en général, et du temps en particulier, devrait s'accompagner d'un retard dans le développement des conduites pratiques et sociales. Et une structure linguistique donnée ne pourrait apparaître, chez les « retardés », qu'au moment où ils atteignent un niveau d'acculturation semblable, sinon identique, à celui qu'on trouve chez les enfants « en avance » quand apparaît chez eux cette même structure.

Néanmoins, les causes du retard peuvent être diverses : se trouver dans des facteurs constitutionnels (maturation, tonicité) ou dans des facteurs éducatifs (dépendance, jalousie) : on peut penser que les retards linguistiques doivent différer qualitativement dans ces deux cas. Par ailleurs, quand un retard de l'expression linguistique paraît comblé, il ne l'est sans doute que globalement : des différences doivent subsister, en raison, notamment, des contextes pratiques et interpersonnels dans lesquels évoluent

les langages des enfants en avance et en retard.

Nous avons été amené à constituer, dans l'échantillon sur lequel nous avons effectué des enregistrements réguliers (mensuels ou bimestriels) (Malrieu, 1966, 1970), deux groupes d'enfants, l'un nettement en avance sur l'autre au plan des structures de l'expression temporelle, examinée dans ses rapports avec les structures linguistiques d'ensemble. Une étude a été faite de leurs performances sur le plan de la coordination sensori-motrice, tant par la passation du test Brunet-Lézine que par l'observation de leurs comportements dans des tâches d'encastrement et de construction. Leurs réactions interpersonnelles ont été évaluées à l'aide d'entretiens avec les parents.

On peut, pour différencier les deux groupes, prendre comme premier indicateur l'avènement du passé composé (indiquant un événement qui vient de s'accomplir) et du futur proche (aller avec l'infinitif) (cf. Tabl. I). L'avènement des présents se produit entre 1;8 et 3;0, celui des passés s'étale de 2;0 à 4;7, celui des futurs de 1;11 à 4;0. Chez les enfants dont le développement est bon, le passé composé et le futur proche sont relevés 3 à 6 mois après les verbes au présent, tandis que chez ceux dont le développement est lent, l'écart est de 9 à 13 mois pour le passé (19 chez Ph.), de 9 à 12 pour le futur. C'est que passé et futur témoignent d'une forme rudimentaire de représentation, liée encore à l'action en cours, mais en passe de se détacher d'elle : c'est ce « détachement » qui est plus difficile pour les enfants à développement lent.

TABLEAU I

AGES D'AVENEMENT DES TEMPS DES VERBES 3^e personne)

	GARÇONS						FILLES					
	E.	F.	L.	C.	R.	Ph.	Ma.	Mc.	Flo.	A.	G.	
Présent	1;8	1;10	1;10	2;3	2;5	3;0	1;11	2;1	2;4	2;0	2;4	
Passé	2;2	2;0	2;11	3;3	3;4	4;7	2;4	2;10	2;6	2;9	2;5	
Futur	1;11	2;3	2;12	3;1	3;4	4;0	2;6	3;0	2;9	2;9	2;10	

Avant d'en venir à l'étude des structures et des conditions de l'expression de la temporalité, on remarque la difficulté qu'ont eue les enfants à développer le « lent » (D L) à maîtriser et à contrôler leurs mouvements pour les insérer dans des cadres sociaux. Les uns, comme C., R., Ph., ont des réactions impulsives, les autres comme L., Mc., sont plutôt hypotoniques. Cette correspondance ressort déjà des résultats au test Brunet-Lézine. Si

on considère les performances réalisées par trois « développement rapide » (DR), (F., Ma., Flo.) et par trois DL (A., R., Ph.) de six mois à six mois de 1 à 3 ans, on observe des résultats très inférieurs chez ces derniers dans les domaines de la coordination oculo-motrice et de la sociabilité. Si on note + les performances au-dessus, — les performances au-dessous de la moyenne (notée =), on observe au total dans les cinq passations :

	Locomotion			Coordination			Sociabilité			Langage		
	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-
Flo., Ma., F. (D R)	11	5		11	6	2	7	7	4	10	4	6
A., R., Ph. (DL)		10	2			39		7	18		2	31

Ces résultats font déjà soupçonner un retard général du contrôle de soi chez les DL, qui doit les handicaper sur le plan verbal.

I. — L'EXPRESSION DE LA TEMPORALITE A LA FIN DE LA DEUXIEME ANNEE.

Au cours de la deuxième année, on voit s'installer une série d'attitudes temporelles, qui s'expriment aussi bien sur le plan des comportements pratiques que sur celui des relations interpersonnelles. Faisant suite à l'exploration entretenue par ses propres effets, apparaît une activité finalisée, guidée par les modèles des comportements techniques de l'adulte, dominée par la vocation vers un futur proche, mais encore globale et peu apte à prendre en considération les relations de taille ou de proximité : un premier conflit oppose les réactions d'exploration aux imitations instrumentales. D'un autre côté, sur le plan des relations interpersonnelles, l'enfant intériorise les comportements de l'adulte, ses invitations et ses exemples, et en retour lui communique ses désirs en faisant le simulacre des activités visées : ainsi s'introduit, à l'intérieur d'une orientation vers le futur, un recommencement du passé en même temps qu'un prélude de la fiction.

Ces conquêtes, aux plans pratique et interpersonnel, introduisent une attitude d'intentionnalité qui se double bientôt d'un désir d'autonomie caractéristique de la moitié de la deuxième année. Ce désir, manifeste dans des oppositions colériques comme dans la fierté à surmonter les obstacles, pousse l'enfant à divers types de comportements, qui, étant situés dans un contexte de relations interpersonnelles, vont trouver un auxiliaire dans l'expression verbale de la temporalité.

Il s'agit en effet pour lui :

1°) **D'inhiber les mouvements spontanés et de les modeler selon autrui** ; cela suppose une consigne rudimentaire, définissant l'objectif visé : le terme de l'action ou son moyen, comme marquer l'acte désiré. Le langage permet de conserver l'orientation vers les fins et de les souligner à autrui. C'est à quoi notamment servent là (qui constitue à 2 ans jusqu'à 30 % des émissions chez certains sujets), encore, marquant l'exigence sociale du recommencement, voilà, pour indiquer à autrui la réussite dans l'entreprise.

2°) **D'agir sur autrui** en l'invitant à effectuer un acte, d'abord dans les simulacres, bientôt en employant des noms pour désigner l'objet attendu, des infinitifs optatifs pour désigner l'acte à accomplir, le mot **non** pour indiquer les refus.

3°) **De différencier les situations** quand une attente se trouve déçue, quand il faut reconnaître l'échec d'une action ou d'une interprétation première. **Non** prend alors une signification représentative et soutient le mouvement de retrait et d'inhibition par lequel l'enfant corrige sa réaction spontanée. Ce comportement de différenciation est net quand, après avoir assimilé des situations diverses sous un même mot, l'enfant en vient à les distinguer. Alors apparaissent **l'autre** et **deux**, vers 2 ans chez les sujets avancés, ainsi que la question où ? dont la signification temporelle est évidente : tout à l'heure il y avait un objet, il a disparu, il faut le faire réapparaître — c'est le niveau du simulacre. Les adjectifs ont une fonction analogue de différenciation selon l'impression produite par la situation.

4°) **De marquer la nouveauté de l'événement** (présent, puis passé) en faisant part aux adultes de ce que le sujet a fait ou vu, soit à l'aide de verbes au présent, soit à l'aide du passé composé (**fini, parti, tombé...**), souligné bientôt par **voilà, ça y est**.

Le langage a une fonction de situation dans le temps, relative aux problèmes que posent au sujet ses tentatives pour subordonner ses réactions à une fin, s'affirmer devant autrui, comparer des situations, souligner la succession, l'apparition et la disparition des phénomènes. S'il en est ainsi, les retards sur le plan du langage doivent correspondre à des retards dans les domaines des activités pratiques et de la communication.

On trouve aux environs de 2 ans, chez les enfants en avance, les formes suivantes du langage : 1°) l'utilisation intentionnelle de vocalisations d'origine émotionnelle (E) ; 2°) des répétitions, immédiates, de mots prononcés par l'adulte, où se manifeste le désir d'exprimer ses affects et de s'affirmer socialement dans l'imitation (Di) ; 3°) des noms seuls, dénominations qui marquent la reconnaissance sociale des objets en même temps que l'intérêt pour eux (N) ; 4°) des adjectifs, par lesquels se marque la différence des objets d'une même classe (A) ; 5°) des verbes, au présent, au passé composé, à l'infinitif (précédé ou non de **aller**, pour mar-

gaga
-
6
31

quer le futur proche) (V) ; 6°) des questions (Q) ; 7°) des phrases à plusieurs mots, avec objet/sujet (O-S). L'emploi des pronoms et des articles se produit à ce niveau.

On peut dire que ces enfants, sont passés au cours de la deuxième année par trois phases dans les trois domaines des activités sur les choses, des relations avec autrui et du langage :

I. ACTIVITES PRATIQUES

- 1) Réactions sans finalité consciente, selon la loi de l'effet.
- 2) Rangements, actions à l'aide d'un instrument, selon modèles.
- 3) Constructions à éléments multiples, selon un modèle intériorisé.

II. RELATIONS AVEC LES AUTRES

- 1) Echanges (donner, percevoir) avec attente de la réponse.
- 2) Imitations courtes, simulacres.
- 3) Fictions avec début d'identification — affirmation de soi, rivalité.

III. LANGAGE

- 1) Vocalisations intentionnelles (E).
- 2) Emploi de mots, d'appel, (vocatifs, regarde, non) répétitions immédiates (« dialogues » : Di.).
- 3a) Dénominations (d'abord avec « généralisations »).
- b) Désignation des changements par un verbe ; adjectifs ; phrases à deux mots ; interprétations.

A 2 ans, les enfants du groupe DR maîtrisent tous ces niveaux, alors que les DL n'arrivent généralement qu'au niveau 2. On comparera F. (quatrième enfant de fermiers, DR) à L. (quatrième enfant de fermier, jumeau), R. et Ph. (troisièmes dans des familles d'employés), tous trois DL. Dès 1;10, F. fait des constructions (maisons), modèle des objets dans de la pâte,

emboîte correctement des tonneaux selon leur taille, s'intéresse aux images des livres. Le langage lui permet d'interpréter les situations à partir de ses expériences. Il accède au niveau 3 entre 2;0 et 2;2 dans les trois domaines. Les DL à cet âge en sont au niveau I₂ (rangements), II₂ (simulacres) ; leur langage est au niveau III₁ (dénomination) :

TABLEAU II
% DES FORMES DU LANGAGE

	E	Di	N	A	V	Prés.	Futur	Pas.	Q.	Pro.	Art.	Obj.	Suj.
F. 1;8	30	18	24	5	7	6	-	1	-	-	-	1	3
F. 2;0	5	20	45	5	10	6	3	1	1	+	+	2	4
L. 2;0	36	20	42	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-
R. 2;0	60	35	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Ph. 2;0	37	24	24	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1
L. 2;6	3	28	32	4	6	4	2	-	-	+	+	10	-
R. 2;11	12	20	25	4	17	16	1	-	-	+	+	3	3
Ph. 3;2	7	25	24	4	10	7	-	3	-	+	+	3	3
F. 2;6	-	23	33	18	23	15	5	4	9	+	+	10	6

On remarque l'importance qu'ont, encore à 2 ans, les vocalisations et les « dialogues » (répétitions, interjections) chez ces trois DL. Les dénominations occupent chez L. et Ph. une place importante, mais les verbes, les adjectifs, les questions sont absents, ainsi que les pronoms personnels et les articles. Au moment où ces structures apparaissent chez les DL, ils ont

acquis aussi les niveaux I₃ et II₃ sur le plan pratique et social : L. y parvient vers 2;5 à 2;6 : il imagine de faire les roues d'un train avec des jetons ronds, il interprète les images, donne à manger un pion à une vache en bois ; Ph. n'arrive qu'à 3 ans à des constructions complexes — pont, maisons — et à interpréter des images ; R. atteint vers 2;10 ces mêmes niveaux. C'est

itant à effectuer
acres, bientôt en
ner l'objet atten-
désigner l'acte à
liquer les refus.
ions quand une
il faut reconnai-
e interprétation
ne signification
reuve de re-
l'enfant corrige
rtement de dif-
s avoir assimilé
m même mot,
er. Alors appa-
2 ans chez les
stion où ? dont
évidente : tout
disparu, il faut
niveau du simu-
ction analogue
ssion produite

de l'événement
art aux adultes
t, soit à l'aide
aide du passé
uligné bientôt

situation dans
s que posent
ordonner ses
levant autrui,
la succession,
phénomènes.
r le plan du
s retards dans
ques et de la

ans, chez les
suivantes du
nelle de voca-
E) ; 2°) des
rononcés par
r d'exprimer
lement dans
s, dénomina-
ance sociale
trêt pour eux
s se marque
classe (A) ;
composé, à
pour mar-

à ces âges aussi qu'ils atteignent comme on le voit sur le tableau II, le niveau verbal que F manifestait dès 2;0, et qu'il a largement dépassé à 2;6.

On peut penser que les activités de niveau I₃ et II₃ appellent l'avènement du verbe et de la phrase en raison de leurs caractéristiques temporelles. Construire une maison avec des bois, faire agir des personnages fictifs, représentants d'un modèle que l'enfant désire incarner — de telles activités supposent que le geste soit débordé et structuré dans le temps par une représentation à l'état naissant, qui a sa source dans une expérience de l'enfant. Celui-ci trouve dans les phrases qu'il entend et qu'il imite une aide pour organiser une telle action : le verbe lui permet de définir la nature de cette dernière, la désignation du sujet, de l'objet, bientôt des instruments lui permettent de définir les auteurs, les objets, les circonstances des actions. Entraîné à insérer ses gestes dans des totalités qui les signifient, il a besoin de la phrase pour constituer ces totalités : elle est un instrument de la représentation signifiante.

Les comportements I₃ et II₃ ont une deuxième exigence : celle de la distinction des fins, des instruments, selon qu'ils sont valables ou non, la séparation des bonnes et des mauvaises interprétations. Ils requièrent donc une comparaison élémentaire, un va-et-vient entre deux possibilités aboutissant au rejet de l'instrument ou de l'interprétation inadéquats. L'enfant doit se dépandre de l'entraînement dans des réactions successives (I₁), circulaires (II₁), ou commandées du dehors par la situation (I₂), par un modèle imité passivement (II₂) ; il doit les inhiber, devenir attentif aux différences des situations. Dans ses entretiens avec les adultes, leur critique lui apprend à percevoir ces différences, à employer le mot propre et à faire rentrer les significés dans les catégorisations admises. Il a besoin d'ordre pour réussir à s'adapter aux activités supérieures qui lui sont proposées : le langage, avec ses catégorisations obliques, l'aide à interioriser les attitudes de comparaison et de critique, à sortir de la succession sensorielle au profit de la représentation.

II. — LA SITUATION DANS LE PASSE ET LE FUTUR.

De 2 à 4 ans, les comportements subissent une double transformation : ils entrent en des combinaisons de plus en plus complexes, obéissant à des soucis de sens opposés : variations et ordre, fantaisie et harmonie, et ils sont, de plus en plus, dominés par le désir de l'enfant de s'affirmer au travers d'identifications à des personnages multiples. Il s'agit, dans la première orientation, d'organiser les réactions dans un espace-temps proche, selon des séries fondées sur les expériences pratiques, tandis que dans la deuxième l'enfant prend conscience d'un temps de vie. Sur les deux plans, le langage apporte un appui important, en favorisant l'éla-

boration d'un cadre régulateur des constructions, des fictions, des relations avec les autres et de la conscience de soi.

Les activités pratiques progressent par la prise de conscience d'un certain nombre de règles simples, grâce aux indications fournies par les adultes et aux découvertes de l'enfant lui-même. On voit alors, au-delà du niveau I₃, se former une *première anticipation empirique* de l'action prochaine, de la succession des gestes à accomplir et de ceux qu'il ne faut pas faire. Le langage de l'anticipation, condition de l'explicitation de la règle, comporte une série de formules : la constatation, avec un verbe au présent, de la nature de l'obstacle (*peut pas crier* (écrire) l'au(tre crayon) ; la définition de l'intention (*donne manger au pinpin moi : donne = je veux donner*) ; la formulation de la règle avec *il faut* (*il faut pas le faire petit* (le garage)). Dans cette planification grossière de l'action, les adverbes de temps sont utilisés pour marquer les moments de l'action. Quelques mois après l'emploi de *voilà*, *ça y est* marquant le terme final, on relève *maintenant*, à partir de 2;7, *alors* (dans le sens de : ayant fait ceci, alors je fais cela). Ces mots apparaissent, en même temps que *aller avec l'infinitif*, à la fin de la troisième année chez les DR : Ma (2;9) : *maintenant on éteint* ; (3;0) *on peut écrire maintenant* ; G (3;3) : *sais faire un pont, on va faire un pont maintenant*. Ils désignent l'effort pour maîtriser la succession ; alors marque la conscience du lien entre deux actes ; comme *puis*, et *puis* (relevés à partir de 2;6) il indique un *puisque* primitif : du moment que ceci est atteint, on peut faire cela, qu'on avait différé. (On note aussi que *alors* est employé avec une nuance d'impatience : F. 2;7 : *mais où alors ?*, A. 2;11 : *il est petit, alors il est pas grand !*).

Un nouveau progrès s'introduit dans l'action pratique quand l'enfant peut se représenter *une série d'actions* se commandant les unes les autres, en liaison avec la conscience de la causalité, soit qu'il subordonne une série de moyens à une fin, soit qu'il explicite les raisons de ce qu'il fait. Ce progrès, survenu au début de la quatrième année chez les DR, se traduit (est favorisé) par l'avènement de *quand* et *parce que*, à la même époque que la question *pourquoi ?* au sujet des modèles présentés à l'enfant. Ces progrès sont contemporains de l'avènement du futur vrai : *« on peut faire tout en rond, on mettra celui-là ici, évidemment »*. Ils se précisent avec la conscience de la causalité, qui s'introduit lors de la comparaison de situations semblables, sauf sur un point, ce qui amène l'enfant à s'interroger sur l'origine de la différence ou du changement, à rechercher le comment des phénomènes.

Sur le plan des relations interpersonnelles, deux types d'organisation des comportements concernent la situation de l'enfant dans le temps.

Dans les conflits entre le désir des adultes et celui de l'enfant, il y a souvent des décalages.

construc-
es autres

t par la
re de ré-
mies par
enfant lui-
au 13, se
drique de
les gestes
pas faire.
n de l'ex-
série de
verbe au
ut pas cri-
n de l'in-
donne =
règle avec
garage).
action, les
marquer
mois après
le terme
2;7, alors
ors je fais
me temps
troisième
tenant on
tenant; G
e un pont
maîtriser
science du
s, et puis
un puisque
atteint, on
(On note
ne nuance
2, A. 2;11:

L'enfant apprend alors à différer son action, ou à faire différer l'action d'autrui. Cette aptitude à se servir du délai pour concilier les attentes de deux sujets est une des conquêtes de la communication: son origine se trouve dans les réactions alternées de 1 an. Le langage aide l'enfant à la consolider. Ainsi le mot *après*, apparu à 2;8 dans notre échantillon: Ma 3;0: je vais le mettre comme ça, après tu m'en donneras un bout. 3;9: elle accepte un jeu: Oui, mais après je veux aller me promener, même m'a dit qu'elle m'attend; on perçoit bien sur cet exemple la planification des actions conflictuelles. Vers la même époque apparaissent *pas encore*, et *quand* avec le futur antérieur: Ma 2;11 refuse les invitations au jeu, en répétant: quand j'aurai peigné toi, activité à laquelle elle se consacre. Ces emplois, ainsi que ceux de *tout à l'heure*, *après-midi*, *demain*, sont relatifs au renoncement (ou au refus de renoncement) à une action désirée, avec maintien du désir refoulé grâce à une consigne: l'enfant ici s'inspire des exemples de l'adulte, mais il faut pour qu'il y parvienne une hiérarchisation des instances du moi et des rôles qu'il remplit; c'est l'époque où il acquiert le sens de la règle et où il aime s'affirmer en employant *je* et *moi*.

Dans les fictions d'autre part on le voit s'identifier à des personnages multiples. L'identification tantôt prend l'allure d'une fusion passagère avec autrui, tantôt se fait avec la conscience de la distance entre le moi et le sujet visé. Il s'agit d'être autre, et par là de se libérer de la dépendance à l'égard des adultes: situation conflictuelle, puisque l'autonomie ne peut être conquise que par l'identification à des personna-

lités qui privent l'enfant de sa liberté d'action, et qui, de plus, sont opposées entre elles. Cette situation aboutit à la prise de conscience de la situation du moi dans le temps de vie: distinct des autres, il doit grandir pour atteindre leurs pouvoirs, et il édifie un projet de croissance, à partir de 3 ans, qui se trouve soutenu par le souvenir de ses incapacités quand il était plus petit. Il est, tantôt fier de ce qu'il réalise, et qui lui paraît en progrès sur ce qu'il faisait, tantôt anxieux de sa dépendance et de ses échecs. Cette situation dans le temps de vie est en relation avec le pouvoir d'évoquer le passé, et celui-ci est certainement favorisé par le développement du langage: *quand* avec l'imparfait, *hier* dans sa double opposition à *aujourd'hui* et à *demain*, avant dans le sens vague de autrefois, constituent des supports dans la mise en ordre des événements vécus dans une succession de type représentatif, encore imprécise avant 4 ans. Le langage fournit un réseau de termes temporels dont les relations sont explorées, dans la communication avec autrui, comme un moyen de fixer les dimensions de la temporalité de vie. Ainsi *hier* est couramment utilisé pour désigner un passé vague, par opposition à *demain*, mais s'opposant aussi à *avant*, il en vient à désigner l'événement passé unique: F1 3;4 (à qui on demande si elle pleurait à l'école) *non hier, que hier* (voulant signifier que ce n'est arrivé qu'un jour — qui n'était cependant pas la veille).

On peut donc retenir, comme caractéristiques de la période de 2 à 4 ans, les comportements ci-dessous, qui font suite à ceux qui ont été répertoriés plus haut:

I. ACTIVITES PRATIQUES

- 4) Anticipation globale de la succession des actes à effectuer.
- 5) Reproduction d'une expérience passée avec la conscience d'une règle.
- 6) Recherche de la cause, sens de la relation moyen-fin, du comment.

II. RELATIONS AVEC LES AUTRES

- 4) Aptitude à différer une action et à persuader autrui d'attendre.
- 5) Identification à des adultes ou à des aînés dans la recherche d'autonomie.
- 6) Conscience mémorielle, ébauche d'une histoire personnelle; représentation globale d'un avenir de croissance.

III. LANGAGE TEMPOREL

- 4) Futurs proches, avec conscience d'une succession d'actes et des circonstances.
- 5) Conscience de la relation d'antécédence d'une action par rapport à une autre. Imparfait, futur antérieur.
- 6) Emplois de *pourquoi*, *quand*, *parce que*, de certains adverbes de temps. Opposition par couples (*grand/petit*, *hier/demain...*).

Sur ces divers points, le groupe DL manifeste un retard considérable. Et d'abord sur le plan du langage. On a vu (Tableau I) que l'écart dans l'emploi entre DR et DL n'était que de 3 à 6 mois pour les verbes au présent, alors qu'il s'élève à 9 ou 13 mois pour les verbes au futur et au passé. C'est ce qu'indique aussi le tableau III, où l'on constate que le nombre des

verbes occupe un pourcentage faible à 2;6 chez les DL, et qu'ils sont presque uniquement au présent; qu'à 3;0 encore les verbes au passé et au futur sont rares chez eux, sauf chez A qui rentre à cette époque dans le groupe des DR. Il faut attendre 3;6 pour trouver chez les DL un pourcentage des verbes au passé ou au futur aussi élevé qu'à 2;8 chez les DR.

ns l'action
représenter
es unes les
de la cau-
de moyens
sons de ce
ébut de la
raduit (est
parce que,
pourquoi?
enfant. Ces
nement du
a rond, on
ls se précé-
té, qui s'in-
situations
qui amène
de la diffé-
her le com-

personnelles,
portements
nt dans le

s adultes et
s décalages.

TABLEAU III

POURCENTAGE DES VERBES AU PRÉSENT (P), AU FUTUR (F),
AU PASSÉ (p) SUR LE NOMBRE TOTAL DES MOTS

âges	2;6			3;0			3;6		
	P	F	p	P	F	p	P	F	p
F.	23	3	4	30	11	6	25	8	9
E.	30	8	4	43	8	2	15	3	5
Ma.	21	8	4	26	16	12	23	15	6
Flo.	4	2	4	26	2	22	31	11	22
A.	9	1	1	21	9	2	25	4	4
R.	3	-	-	14	-	1	24	10	3
Ph.	-	-	1	4	-	-	2	1	-
L.	2	-	-	26	1	2	30	3	15
M.	1	-	-	20	4	2	22	5	10

TABLEAU IV

(% DES DIVERS TYPES DE PHRASES)

Phrases	1 mot	2 mots	SV	VO	NA	NC	VC	Vif	3 mots	SVo	SVC	SaA	VOC	SVif	4/5mots
F. 2;6	44	35	8	11	3,2	3,2	1	1,6	16	1	6	3	1	1	3
3;0	12	22	8	1	3,5	3	2	-	34	7	11	3	3	1	31
3;6	5	5	10	-	3,5	-	-	-	44	15	12,5	5,5	-	4	40
R. 2;6	97	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3;0	57	31	6	4	1	5	7	1	11	2	4	1	1	-	-
3;6	40	35	8	7,5	-	3	3	-	21	1,5	6,5	1	0,5	-	2
4;0	18	38	19	5	3,5	2,5	0,5	0,5	25	6	3	1	2	-	18
Ma. 2;6	45	37	5	5	16	-	1	7	14	10	-	-	1	-	3
3;0	13	18	5	3	6	-	2	-	54	29	6	-	5	5	13
3;6	36	23	11	1	2	-	3	-	24	3	12	6	2	1	17
A. 2;6	65	27	2	9	-	4	3	-	6	-	2	-	1	-	12
3;0	28	34	15	2	5	3	1	-	25	4	6	4	2	1	11
3;6	27	27	10	2	5	3	0,5	-	20	6	5	2	1	2	25
4;0	25	25	10	5	2	3	-	-	25	11	5	1	1	1	23

Les progrès de la différenciation se marquent chez les DR sur le plan de la structure de la phrase (cf. Tableau IV). La comparaison de 2 DR (F. et Ma.) avec 2 DL (R. et A.) montre clairement que chez ces derniers les phrases à 2 mots s'installent tardivement, que des tournures incorrectes comme : verbe - objet (sans sujet : VO), ou verbe complément (VC), nom adjectif (sans être : NA), verbe infinitif (V inf.) ne cèdent la place devant les tournures SVO, SVC, S à A, SV inf. que tardivement. En outre les expressions affectives — vocalisations, appels, et répétitions (dialogues) — occupent chez eux une place importante encore à 3 ans. (Le pourcentage des vocalisations est chez A. de 57 % chez R. de 14 %, contre 0 % chez F. et 0,5 % chez Ma.; celui des « dialogues » est de 44 % chez A., 19 % chez R., contre 4 % chez F. et 14 % chez Ma.). Les DL répondent aux situations de façon globale, alors que les DR en effectuent une analyse qui s'appuie sur les acquisitions verbales.

Or, à ces différences dans les structures linguistiques correspondent des différences du même ordre sur le plan des activités pratiques, de la représentation imagée et des relations interpersonnelles. Comparons par exemple F. et R.

Sur le plan pratique, F. reste au niveau I₃ jusqu'à 2;5 R. jusqu'à 3;0 : il s'agit d'encastrement, d'activités ménagères, organisés dans des imitations courtes, et non sans déformation ; le retard n'est pas seulement temporel, il se marque aussi dans la qualité des réactions : F. aime construire des maisons et des trains avec les cubes, de 2;0 à 2;6. R. vers 2;7, préfère déplacer, détruire, courir ; il s'intéresse plutôt à des actes automatiques (ranger, faire rouler les autos). Le niveau de l'anticipation (I₄) apparaît à 2;6 chez F., qui prévoit : en a un (cube) qui va tomber, i va tomber là ; il faut est fréquent chez lui à 2;7 ; et de 2;8 à 2;10, il indique ses visées par la tournure pour + infinitif. R. a beaucoup de peine à anticiper : à 2;10 il lui faut de nombreux essais pour comprendre qu'il doit écarter les piles d'un pont pour y faire passer un train ; à 3 ans et à 3;6 encore, ses constructions sont stéréotypées, inspirées de thèmes banaux, sous-tendues par le plaisir moteur. Ce n'est qu'à 3;7 qu'on trouve chez lui l'explicitation verbale d'un projet.

% DES VERBES AU FUTUR ET AU PASSE SUR LE TOTAL DES VERBES

	F.			R.		
	2;3	2;6	2;8	3;5	3;7	3;10
Futur	18	23	16	12	15	14
Passé	0	14	8	4	30	14

La représentation de la finalité, la recherche du sens (I₆, II₆) s'appuient sur l'intervention de souvenirs personnels. C'est ce qui arrive souvent à F. dès 2;10 : en présence des images, il évoque ce qu'il a vu. Il faut attendre 4 ans pour trou-

ver de telles évocations personnelles chez R. : sa motricité, son adhésion brute au perçu l'empêchent de référer l'image à un vécu personnel. Sur le plan des relations interpersonnelles et de la conscience de soi, F. et R. présentent

Le niveau I₅ se manifeste chez F. vers 3 ans dans des constructions qui s'inspirent des expériences passées en les corrigeant selon des variations incessantes : elles obéissent à la conscience de règles définies mais aussi au souci d'animer un spectacle qui valorise l'enfant. F. à 3;2 indique les difficultés à surmonter : il faut pas le faire petit (le garage), je sais pas comment mettre, des règles : ils sont obligés de les mettre. Il faut attendre 3;10 pour trouver de tels comportements chez R. : il possède quelques schèmes de construction, mais ce n'est qu'à 4 ans qu'on le voit expliciter les projets (après, on le fera), et poser la question pour-quoi sur les indications qu'on lui fournit (pour-quoi la porte ?).

Sur le plan des réactions aux images le décalage est d'un an entre les deux enfants. On peut les classer en trois phases, qui indiquent trois types de situations du sujet dans le temps.

1. Enumérations des objets, avec parfois des interprétations libres : F. 2;4. *la cocotte le monsieur ; là les vaches* ; en présence de grandes roues : un vélo. R. 3;4 un papa, un monsieur, un mada ; regarde le bébé ; en présence d'œufs : bonbons.

2. Descriptions dynamiques, avec comparaisons : l'enfant évoque des actions susceptibles de rendre compte de l'image : F. 2;4 devant un homme qui a des chaussures près de lui : *chaussures monsieur, il les met*. 2;6 : a un chapeau, le monsieur a pas de chapeau là. R. 3;0 : d'un cornac à côté d'un éléphant : *il est tombé, il est cassé*.

3. Investigation au sujet de la signification des actes des personnages : représentation de la finalité. F. 2;10 : *Il mange ça ? Là quoi il fait ? Pour chercher des noix ? Pourquoi il attache le monsieur méchant ?* R. 4;2 : *Pourquoi le monsieur il fait ça ? Où il est plus plus loin, on peut pas le voir ?*

L'énumération est du niveau III₃ : elle est centrée sur la reconnaissance et marque une affirmation de soi grâce à un premier savoir verbal. La description dynamique consiste à insérer l'image perçue dans un contexte de savoirs pragmatiques : elle coïncide avec I₄ et avec III₄, et apparaît au moment où se développent les verbes au futur et au passé (2;4 chez F.; 3;4 chez R.).

F 4/5 mots

3
31
40

-
-
2
18

3
13
17

12
11
25
23

deux types de socialité différents. F. est disponible aux autres, s'intéresse à ce qu'ils font, est affectueux pour sa cadette. Il questionne abondamment dès 2;5 (les questions constituent 9 % des propos à 2;6, 8 % à 2;10, 20 % à 3;0). L'affirmation de soi s'effectue en fonction de l'opinion qu'il désire donner de lui, dans une perspective de progrès qui lui fait souligner ses mérites (2;6 : *suis mignon*) ; à 2;10, désirer aller à l'école comme ses frères ; rappeler aux autres ce qu'il a fait de bien. Il s'agit d'une socialité dominée par l'intériorisation des modèles fraternels, orientés vers le dépassement. R. se tourne volontiers avec les autres, mais c'est pour leur exprimer ses actions : ses propos rythment ses actes, déclarent ses émotions ou ses désirs, de façon brève et impérative, sans passer par la médiation des jugements qu'autrui peut porter sur ses actes. Il faut attendre 3;7 pour trouver l'affirmation de ses pouvoirs (*sais faire*), à 3;10 seulement apparaissent des souvenirs, et après 4 ans la question pourquoi. Son impulsivité ne permet qu'une socialité centrifuge, qui exclut pendant longtemps la formation d'une aspiration à intérioriser les modèles d'autrui.

Sur les trois plans, les deux enfants s'engagent dans des temporalités différentes. Chez F. l'action présente est contrôlée depuis 2;7 ou 2;8 par la conscience de ses effets, et ce contrôle vise la socialisation du moi, son insertion dans un temps de vie ; chez R. l'action présente vise un effet immédiat, émotionnel. Le langage obéit, en son fondement, à ces attitudes temporelles : R., entraîné par sa motricité, n'a pas besoin de se situer par rapport au futur ou au passé, de marquer les antécédences des actions les unes par rapport aux autres, d'interroger sur les causes et d'explicitier les objets de l'action et ses circonstances. Et quand, vers 4 ans, on trouve chez lui les formes linguistiques présentes chez F. un an plus tôt, on ne peut dire qu'il est dirigé par les mêmes attitudes temporelles : son langage reste à fondement d'impulsivité.

Il est intéressant de comparer R. à A. pour comprendre comment des retards d'apparence semblable peuvent en fait différer qualitativement, précisément parce qu'ils relèvent d'attitudes temporelles différentes. A 2;7 encore, les structures des langages de A. et de R. sont analogues : 30 % de dialogues, 20 % de dénominations, 10 % de verbes, mais A. pose des questions 13 % et emploie davantage d'adjectifs (11 % contre 4 %) ; à 3;0, A. rattrape presque le niveau de F., emploie *pour* avec l'infinitif, quand avec le futur antérieur, des prépositions, le superlatif (*le plus*). Le progrès se manifeste nettement à partir de 2;8. Dans cette période A. sort de l'apathie où l'avait plongée à l'âge de 13 mois la naissance d'un frère cadet. Un peu délaissée par sa mère, elle s'était adonnée à une imitation passive, motrice, de son frère aîné. Mais après 2;6 elle accède à des imitations plus organisées de ce dernier ; elle en vient à 2;9 à définir le terme des actions,

pose la question *où ?* ; à 2;10 elle emploie avec, dans, sur. Cette imitation n'exclut pas un approfondissement de rivalité, qui se manifeste dans des propos de jalousie et l'affirmation de soi véhémement. L'enfant conçoit un vif désir de dépassement, favorisé par l'attention plus grande que lui porte sa mère ; A., grâce à son identification à l'aîné, à l'intérêt qu'elle porte à son personnage en dépassement, a surmonté son retard verbal. L'avènement de l'anticipation (I₄), l'intériorisation du personnage d'autrui (II₅) semblent avoir été importants dans le développement d'une représentation qui elle-même appelle la phrase complexe et analytique.

Le « déplacement » du sensori-moteur au représentatif, précoce chez F., avait été bloqué chez A. par des conflits interpersonnels, il intervient impétueusement dès que ces conflits sont levés, tandis qu'il reste très difficile chez R. en raison de son impulsivité.

**

Constamment investi par les incitations verbales des proches, l'enfant y répond dans un ordre défini. Cet ordre n'a son explication, ni dans les lois de la maturation, ni dans celles du conditionnement, bien que ces deux processus interviennent nécessairement. Qu'il s'agisse de l'ordre d'avènement des structures linguistiques (répétitions, dénominations, verbes, phrases, etc.) ou de l'ordre d'acquisition du langage de la temporalité, on constate qu'ils correspondent à l'ordre dans lequel sont acquises les conduites pratiques et sociales : tout retard dans celles-ci s'accompagne d'un retard du langage ; l'indication de l'action en cours (présent), de l'événement accompli (participe passé) vient avec les premiers comportements de l'intelligence pratique et les premières fictions ; l'expression de la succession des événements accompagne l'anticipation dans la pratique et l'aptitude à différer une action ; l'emploi de *après*, de *quand* avec le futur est contemporain de la recherche de la cause ; l'aptitude à évoquer le passé et à imaginer un avenir personnel est contemporaine de la conscience d'un rôle social.

Ces correspondances n'indiquent-elles pas que les progrès du langage dépendent de ceux de l'intelligence, comme fonction d'adaptation à ses milieux de l'enfant ? Avec l'école genevoise (Sinclair, 1967, Ferreiro, 1971) ne peut-on soutenir que « les processus d'acquisition du langage doivent être envisagés dans le cadre plus large des processus cognitifs » et que, pour les débuts, « la période d'organisation sensori-motrice est nécessaire à l'avènement de la fonction sémiotique, dont le langage n'est qu'une manifestation entre autres » ? Le retard des DL sur le plan de l'intelligence pratique ne confirme-t-il pas cette hypothèse ?

On peut faire deux réserves à son sujet :
1°) Elle ne marque pas suffisamment l'importance des relations interpersonnelles, de l'imitation et de l'identification dans la genèse de

emploie avec, s'un approprie dans l'expression de soi d'un désir de plus grand à son identité porte à son montage son anticipation de d'autrui dans le n qui elle-analytique. teur au re-té bloqué els, il inter-onflits sont ile chez R.

la fonction sémiotique; 2°) elle ne semble pas donner toute son importance au fait que le langage intervient dans la construction des processus cognitifs. Concernant le premier point, nous avons vu que des enfants en retard comme R., Ph., A., le sont dans la mesure où ils effectuent mal le déplacement qui leur permettrait de se situer au point de vue d'autrui, et les retards dont témoignent leurs comportements pratiques, manifeste au B.L., semblent bien en interdépendance avec leur difficulté à imiter et plus tard à s'identifier aux rôles des autres, à avoir des jeux de fiction. — En ce qui concerne l'intervention du langage dans le développement intellectuel, il nous a semblé que les problèmes rencontrés par l'enfant dans ses actions sur les choses et les personnes trouvent dans le langage le moyen de s'objectiver — par les

questions, la formulation des difficultés ou des hypothèses pour les résoudre — et des éléments de solution grâce aux apports et explications des adultes. On peut penser qu'il y a genèse réciproque de l'intelligence et du langage, au sein des interactions entre la conquête des techniques et l'affirmation de soi dans les relations interpersonnelles.

A cette genèse réciproque, il nous a semblé que la conquête-découverte des dimensions temporelles doit puissamment contribuer. S'il est vrai que l'intelligence peut apparaître comme une technique d'organisation des actes dans le temps, le langage du temps tel qu'on le voit se former dans les premières années doit être une condition de son développement: il permet à l'enfant de fixer les cadres organisateurs de ses conduites culturelles.

TRAVAUX CITES

CHOMSKY (N.). — *Syntactic structures*. La Haye, Mouton, 1957.

CHOMSKY (N.). — *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, M.I.P. Press, 1969.

ESTEVE (C.L.). — *Etudes philosophiques sur l'expression littéraire*. Aspects sémantiques, Paris, Vrin, 1938.

FERREIRO (E.). — *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève, Droz, 1971.

FOURQUET (J.). — Grammaire profonde et grammatare superficielle, in *Psychologie comparative et Arts*. Paris, P.U.F., 1972.

JANET (P.). — *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps*. Paris, Chahine, 1928.

KATZ (J.). — *La philosophie du langage*. Paris, Payot, 1971.

MALRIEU (P.). — Remarques sur la genèse de la signification chez l'enfant, *Revue de la Société de psychologie Midi-Pyrénées*, 1966, p. 43-65.

MALRIEU (P.). — Le langage de 1 à 4 ans, étude différentielle. *Revue suisse de psychologie*, 1970, n° 1-2, pp. 224-233.

PARAIN (B.). — *Recherches sur la nature et les fonctions du langage*. Paris, N.R.F., 1942.

PIAGET (J.). — *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1945.

SINCLAIR . DE ZWART (H.). — *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Paris, Dunod, 1967.

tations ver-id dans un-lication, ni dans celles deux pro-Qu'il s'agis-structures lin-ons, verbes, uisition du state qu'ils sont acqui-iales: tout d'un retard n en cours i (participe portements emières fic-des événe-ns la prati-on; l'emploi t contempo-l'aptitude à avenir per-science d'un

lles pas que de ceux de daptation à le génévoise peut-on sou-ion du lan-cadre plus ue, pour les sensori-mo-la fonction u'une mani-des DL sur confirme-t-il

son sujet: ent l'import-es, de l'imi- genèse de